

**Replik auf den Review Essay "Lehrerinnen und Lehrer in der Krise?  
Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neueren Studie"  
von Johannes Twardella (FQS, Volume 20, No. 3, Art. 27 –  
September 2019)**

*Jan-Hendrik Hinzke*

**Keywords:**

Lehrer/innenkri-  
sen; Lehrer/innen-  
professionalität;  
dokumentarische  
Methode; objektive  
Hermeneutik

**Zusammenfassung:** Im Beitrag beziehe ich eine Gegenposition zur Verhandlung meiner Monografie "Lehrerkrisen im Berufsalltag" durch Johannes TWARDELLA. Damit reagiere ich auf einige der von TWARDELLA formulierten Argumente, kritischen Anfragen und aufgeworfenen Fragen mit dem Ziel, meine Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand noch einmal pointiert darzulegen und zur künftigen Vermeidung von Missverständnissen und Zuschreibungen beizutragen.

**Inhaltsverzeichnis**

- [1. Einleitung](#)
- [2. Zum Analysegegenstand Krisenerfahrung](#)
- [3. Zur Rahmung der Betrachtungen](#)
- [4. Zur "Fallbestimmung"](#)
- [5. Zur Interpretationsleistung](#)
- [6. Zur Reanalyse](#)
- [7. Zur Unterscheidung von Normen und Orientierungsrahmen](#)
- [8. Abschluss](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

## **1. Einleitung**

In seinem Review Essay "Lehrerinnen und Lehrer in der Krise? Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neueren Studie" setzt sich Johannes TWARDELLA (2019) ausgiebig mit meiner Monografie "Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen" (HINZKE 2018) auseinander. Zudem hat der Autor diesen Beitrag in sein Buch "Pädagogische Unterrichtsforschung" (TWARDELLA 2020) aufgenommen. Auf Basis eines Referats ausgewählter Kapitel bzw. Teilkapitel meiner Monografie greift TWARDELLA Transkriptausschnitte aus den vier Eckfällen meiner mit der dokumentarischen Methode operierenden Studie auf und unterzieht diese einer Reanalyse mit der objektiven Hermeneutik. Im Ergebnis stellt TWARDELLA zum einen eine Gemeinsamkeit der beiden Analysen heraus – Krisen von Schüler/innen geraten kaum in den Blick der interviewten Lehrpersonen –, zum anderen einen Unterschied: Demnach erfahre jene Lehrperson, aus deren Interview TWARDELLA am meisten zitiert, ihr pädagogisches Handeln nicht als krisenhaft, sondern als durch Routinen geprägt. TWARDELLA (2019) weiter dazu:

"Insoweit kann dem Ergebnis von HINZKE, dass alle Lehrer/innen ihr Handeln als krisenhaft erfahren, nicht zugestimmt werden" (Zusammenfassung). [1]

Mit dieser Replik möchte ich mich zu einigen von TWARDELLA formulierten Argumenten, kritischen Anfragen und aufgeworfenen Fragen positionieren. Damit verfolge ich nicht das Anliegen, eine "Hierarchisierung des Besserwissens" (LUHMANN 1990, S.510, zit. nach BOHNSACK 2003, S.558; aufgegriffen in HINZKE 2018, S.181) zu betreiben. Vielmehr möchte ich der Position TWARDELLAs, der die Perspektive einer mit der objektiven Hermeneutik operierenden "Pädagogischen Unterrichtsforschung" (TWARDELLA 2020) nutzt, meine Position entgegensetzen, wobei ich aus der Perspektive einer mit der dokumentarischen Methode agierenden Professionsforschung argumentiere. Im Sinne einer Multiperspektivität der Moderne (HINZKE 2018, S.166f.; aufgegriffen in TWARDELLA 2019, §15) und eines von TWARDELLA (2019, §16) angeführten "Pluralismus von Deutungsperspektiven" gehe ich – auch wenn ich die methodologischen und grundlagentheoretischen Prämissen von TWARDELLA in meiner Studie nicht geteilt habe – davon aus, dass beide Positionen grundsätzlich Gültigkeit besitzen. Im wissenschaftlichen Diskurs lassen sie sich gegeneinander führen, prüfen und durch den wechselseitigen Vergleich konturieren. Insofern versteht sich diese Replik als Beitrag zum "wissenschaftliche[n] Streit, ob die jeweiligen Deutungen plausibel sind" (a.a.O.). [2]

Im Folgenden orientiere ich mich im Wesentlichen am Aufbau von TWARDELLAs Review Essay, wenn ich ausgewählte Aussagen und Argumentationen des Autors aufgreife und mich dazu positioniere. Als erstes beschäftige ich mich grundlegend mit dem Gegenstand der Analyse, d.h den Krisenerfahrungen von Lehrpersonen (Abschnitt 2). Darauf aufbauend setze ich mich mit Unterschieden bei der Rahmung der Betrachtungen (Abschnitt 3) und der Fallbestimmung (Abschnitt 4) auseinander. Eine Thematisierung des angelegten Interpretationsverständnisses (Abschnitt 5) bereitet meine Beschäftigung mit der Reanalyse TWARDELLAs (Abschnitt 6) sowie eine Unterscheidung von Normen und Orientierungsrahmen als zentrale Größen meiner Interpretation (Abschnitt 7) vor. Der Beitrag endet mit einem resümierenden Abschluss (Abschnitt 8). [3]

## **2. Zum Analysegegenstand Krisenerfahrung**

Bereits in dem von TWARDELLA gewählten Titel seines Review Essays, "Lehrerinnen und Lehrer in der Krise?", zeichnet sich meines Erachtens eine erste Perspektivendifferenz ab. Bewusst habe ich mich beim Titel meiner Monografie dagegen entschieden, Lehrpersonen – um einen Begriff des strukturtheoretischen Professionsdiskurses aufzugreifen – als "ganze Person[en]" (OEVERMANN 1996, S.105) in den Fokus zu nehmen. Stattdessen weist die Formulierung "Lehrerkrisen im Berufsalltag" darauf hin, dass ich Krisen von Lehrpersonen als Phänomene betrachte, die in dem von Lehrpersonen erfahrenen Berufsalltag verortet sind. Innerhalb des Berufsalltags werden – so ein zentrales Ergebnis meiner Studie – unterschiedliche Krisen von Lehrpersonen auf unterschiedliche Art und Weise erfahren. Krisen stellen insofern eine von

Lehrpersonen gemachte Erfahrungsdimension dar (HINZKE 2018, S.68-70, 124, 157). [4]

TWARDELLAs Ausführungen scheint eine andere Art des forschenden Zugriffs auf von Lehrpersonen gemachte Erfahrungen zugrunde zu liegen als meinen Ausführungen. So heißt es in der Zusammenfassung des Review Essays mit Blick auf meinen ersten Eckfall Frau Boyens, dass die Lehrerin "ihr pädagogisches Handeln nicht als krisenhaft erfährt, sondern als durch Routinen geprägt. Insoweit kann dem Ergebnis von HINZKE, dass alle Lehrer/innen ihr Handeln als krisenhaft erfahren, nicht zugestimmt werden" (2019, Zusammenfassung). In der Einleitung seiner Monografie nimmt TWARDELLA zudem wie folgt auf Ergebnisse meiner Studie Bezug: "Es zeigt sich, dass keineswegs alle Lehrer ihr Handeln krisenhaft erfahren, es vielmehr auch Lehrer gibt, die ihr Handeln als eine routinisierte Tätigkeit begreifen" (2020, S.11). Dieses mittels Reanalyse mit der objektiven Hermeneutik generierte Ergebnis erscheint mir durchaus plausibel, nur kann ich es aus Perspektive meiner mit der dokumentarischen Methode durchgeführten Interpretation nicht beurteilen, da ich die Frage danach, inwiefern die interviewten Lehrpersonen ihr Handeln "als krisenhaft erfahren" bzw. wie sie es "begreifen", also begrifflich-theoretisch interpretieren, nicht untersucht habe. Insofern stimme ich der Aussage TWARDELLAs, dass in meiner Untersuchung der Frage nachgegangen werde, "ob Lehrer ihr eigenes Handeln eher als ein durch Krisen oder durch Routinen geprägtes begreifen" (S.10), nicht zu. Vielmehr lauten meine drei Forschungsfragen: "Welche eigenen Krisenerfahrungen machen Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag? Wie gehen Lehrpersonen mit ihren eigenen Krisen um? Welche Bedeutung hat die Wahrnehmung möglicher Schülerkrisen für die Erfahrung von und den Umgang mit eigenen Krisen?" (HINZKE 2018, S.160) [5]

Hier zeigt sich meines Erachtens ein Missverständnis bezüglich des Einsatzes und des Anliegens der von mir durchgeführten dokumentarischen Interpretation. Wie TWARDELLA (2019, §15) auch sieht, unterscheide ich im methodologischen Teil meiner Arbeit unter Rekurs auf Karl MANNHEIM (1964) und Ralf BOHNSACK (1989, 2014) drei Sinnschichten einer Ausdrucksgestalt. Während bei der Frage nach dem objektiven Sinn das Beobachtete unabhängig von den handelnden Akteur/innen mit Sinn versehen wird, wird bei der Analyse des intendierten Ausdruckssinns die individuelle Absicht von Akteur/innen fokussiert. Der Dokumentsinn wiederum ist den handelnden Akteur/innen interpretativ nicht zugänglich, er zeigt sich jedoch den Interpret/innen bruchstückhaft in den von den Akteur/innen hergestellten Konstruktionen (HINZKE 2018, S.170f.). Statt zu fragen, als was die Lehrpersonen ihr Handeln bzw. ihre Praxis "begreifen" – das wäre aus meiner Perspektive Teil einer theoretisierenden Selbstreflexion –, geht es mir darum zu rekonstruieren, was sich für mich als Interpret in dargelegten Erfahrungen, d.h. im handlungsleitenden Wissen und der praktischen Reflexion der Lehrpersonen (BOHNSACK 2017, S.102ff.), dokumentiert. Damit basieren die von mir generierten Aussagen über Krisenerfahrungen auf meinen Interpretationen des impliziten Wissens der Lehrpersonen. Inwiefern die interviewten Lehrpersonen diese sich im Datenmaterial zeigenden Krisenerfahrungen selbst auch als solche begreifen, stellt eine interessante

(Anschluss-)Frage dar, der ich in meiner Untersuchung aber nicht zentral, sondern eher punktuell in der Diskussion im Anriss unter Aufgriff des Reflexionsbegriffs nachgegangen bin (HINZKE 2018, S.433). [6]

Gegen Abschluss seines Review Essays greift TWARDELLA bei der ausführlichen Besprechung des von mir analysierten Eckfalles Frau Boyens, im Durchgang durch weitere Eckfälle meiner Arbeit sowie auch in seiner "Beurteilung" (TWARDELLA 2019, Überschrift Kap. 6) meiner Studienergebnisse mehrmals den Begriff des Bewusstseins auf, etwa: "Hinzu kommt, dass HINZKES Deutung impliziert, Frau Boyen [sic!] habe ein Bewusstsein von Krisen" (§47). Hier gilt aus meiner Sicht dieselbe Argumentation, die ich eben entfaltet habe: Ich befasse mich nicht (primär) damit, ob den Lehrpersonen ihre Krisenerfahrungen "bewusst" sind, wenn damit gemeint ist, ob sie diese als solche "begreifen" oder "verstehen". Stattdessen interpretiere ich, was sich aus meiner Perspektive im Datenmaterial dokumentiert. Auf diese Weise rekonstruiere ich jene Erfahrungsdimensionen und Wissensbestände der Lehrpersonen, die von ihnen zum Teil expliziert werden können, die zum Teil aber auch implizit verbleiben und der Interpretation bedürfen (HINZKE 2018, S.174). [7]

### **3. Zur Rahmung der Betrachtungen**

Eingangs legt TWARDELLA (2019) zwei Rahmungen dar, innerhalb derer er sich mit meiner Studie auseinandergesetzt hat. Dabei wird erkennbar, dass der Autor aus der Perspektive der von ihm entworfenen "pädagogischen Unterrichtsforschung" (§5) argumentiert – einer Perspektive, die in meiner Arbeit nicht eingenommen wurde. Statt zu fragen, wie Lehrpersonen einen professionstheoretisch begründeten, bestimmten Umgang mit eigenen und Schülerkrisen "sehen" (§3), wie sie sich äußern, "wenn sie danach gefragt werden, ob und wie sie Krisen der Schüler/innen im Unterricht wahrnehmen und auf sie reagieren" (a.a.O.) und wie "ausgeprägt [...] ihr Bewusstsein davon [ist], dass diejenigen, mit denen sie tagtäglich zu tun haben, sich permanent in Krisen befinden, und dass es ihre Aufgabe ist, sowohl Krisen zu initiieren als auch bei deren Lösung behilflich zu sein" (a.a.O.), rekonstruiere ich aus den Darstellungen der Lehrpersonen Krisenerfahrungen, die von ihnen nicht ohne Weiteres expliziert werden können. [8]

Hinzu kommt, dass TWARDELLA mit der Differenzierung von Theorien ersten und zweiten Grades von einer anderen Relationierung von Theorie und Praxis und einem anderen Praxisbegriff ausgeht als ich es unter Rekurs auf die praxeologische Wissenssoziologie getan habe. Während TWARDELLA mit WENIGER davon ausgeht, dass das pädagogische Handeln von Lehrpersonen immer "theoriehaltig" (§4) ist und eine "eingehüllte Rationalität" (WENIGER 2002, S.164, zit. nach TWARDELLA 2019, a.a.O.) besitzt, rekurriere ich auf BOHNSACK (2017), der zwischen einer propositionalen Logik der Theorie und einer performativen Logik der Praxis unterscheidet. Diese Logiken stehen in einer notorischen Diskrepanz zueinander, wobei die propositionale Logik erst in ihrer Brechung durch die performative Logik handlungsleitende Relevanz enthält (HINZKE 2018, S.176). Die Kennzeichnung, dass sich meine Studie "mit

Theorien zweiten Grades von Lehrer/innen befasst" (TWARDELLA 2019, §5), trage ich aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive daher nicht mit. Stattdessen habe ich formuliert, dass ich mich in meiner Studie mit Relationen von Theorie und Praxis bzw. von Normen und Orientierungsrahmen beschäftigt habe, wie sie sich aus den Aussagen der Lehrpersonen rekonstruieren lassen (HINZKE 2018, S.224f.). [9]

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Rahmungen, mit denen wir uns dem Datenmaterial gewidmet haben, erstaunt TWARDELLAs Aussage nicht, dass er meinen Ergebnissen nicht in Gänze zustimmen kann bzw. teilweise zu anderen Ergebnissen kommt. [10]

#### 4. Zur "Fallbestimmung"

Nachdem TWARDELLA meine krisentheoretischen und professionstheoretischen Ausführungen sowie diejenigen zum Forschungsstand ausschnittshaft referiert und die Darstellung dabei teilweise um eigene Kommentierungen angereichert hat, zeigt er sich überrascht davon, dass die "theoretische Modellierung" des Untersuchungsgegenstandes Krise "nicht mithilfe der theoretischen Überlegungen" erfolge, "sondern ausgehend von der Methode, die er [gemeint bin ich, JHH] verwenden möchte" (2019, §15). Hierzu heißt es wenig später, dass die "Fallbestimmung [...] ausgehend von Begriffen, die der Begründung der dokumentarischen Methode entstammen" (§17), vorgenommen werde. Und gegen Ende seines Essays führt TWARDELLA an, dass die Fallbestimmung mithilfe von Begriffen erfolge, "die aus theoretischen Überlegungen stammen und mit der Begründung der dokumentarischen Methode zusammenhängen" (§58). [11]

Hierzu möchte ich erstens anfügen, dass TWARDELLA auslässt, dass ich im Anschluss an meine Auseinandersetzungen mit krisentheoretischen Ausführungen (HINZKE 2018, Kap. 2) ein eigenes, heuristisches Krisenverständnis formuliere und daraus Implikationen für die eigene Untersuchung ableite sowie dieses Krisenverständnis unter Aufgriff professionstheoretischer Ausführungen weiterentwickle (Kap. 3). Nach der Aufarbeitung des Forschungsstandes, aus dem ich weitere Implikationen für die Untersuchung abgeleitet habe (Kap. 4), werden das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen dargelegt (Kap. 5), ehe ich methodologische Grundlagen der Untersuchung vorstelle (Kap. 6). Letztgenanntes Kapitel endet mit einer Auseinandersetzung um die Frage, inwiefern sich Krisenerfahrungen mit der dokumentarischen Methode erfassen lassen (S.180-184). Die "Fallbestimmung" (TWARDELLA 2019, §17) erfolgt somit nicht losgelöst von krisen- und professionstheoretischen Überlegungen, sondern basiert auf einer gegenstandsbezogenen Heuristik, deren Anschlussfähigkeit an methodologische Theoreme von mir geprüft wurde. [12]

Es würde meines Erachtens einer rekonstruktiven Arbeit widersprechen, würde sich die Gegenstands- bzw. Fallbestimmung aus den Grundlagen einer Forschungsmethode ergeben. Infolgedessen habe ich vorliegende methodologische und methodische Überlegungen nicht *a priori* als gültig gesetzt

oder subsumtionslogisch angewendet. Stattdessen habe ich mich im Zuge eines reflexiven Forschungsprozesses immer wieder mit dem erhobenen Datenmaterial einerseits, mit methodologischen Grundlagen, methodischen Fragen der Datenauswertung und dem generierten heuristischen Krisenverständnis andererseits auseinandergesetzt. Mit Blick auf einen fortgesetzten Perspektivenwechsel habe ich bezüglich der Formulierung der Forschungsfragen das Bild der wiederholten Überquerung einer Brücke genutzt, wobei dieses Bild auch auf das Verhältnis von Auseinandersetzung mit Datenmaterial, Methodologie/Methode und Gegenstandstheorie übertragen werden kann:

"Die mehrmalige Nutzung der Brücke im Forschungsprozess lässt sich dabei weniger als ein bloßes Hin und Her denn als ein mehrmaliges Hinübergehen mit jeweils neuen Erkenntnissen im Gepäck verstehen. Mit jeder Überquerung gewannen die Forschungsfragen an Kontur. Zudem ermöglichten die mitgeführten Erkenntnisse und neuen Perspektiven die weitere Arbeit mit der Theorie und den vorliegenden empirischen Studien einerseits, mit dem Datenmaterial andererseits. Somit stellen die Forschungsfragen jene verbindende Größe dar, die es ermöglichte, dass sich ein spiralförmig steigender Forschungsprozess entwickeln konnte" (HINZKE 2018, S.160). [13]

## 5. Zur Interpretationsleistung

TWARDELLA führt aus, dass ich nicht problematisieren würde, dass mein "Standpunkt als Wissenschaftler ein ganz anderer ist als derjenige der Lehrpersonen [...] es einen 'konjunktiven Erfahrungsraum' [zwischen Forscher und Interviewten, JHH] nicht gibt" (2019, §16). Dadurch sei ich der von mir formulierten "Forderung nach einer Reflexion des eigenen Standpunktes [...] nicht nach[ge]komm[en]" (a.a.O.). [14]

Dazu sei gesagt, dass ich bereits zu Beginn meines Methodologie-Kapitels BOHNSACKS (1989, 2014) doppeltes Verständnis von Rekonstruktion aufgegriffen habe. Demnach bedeutet Rekonstruktion "erstens die reflexive Vergewisserung und Explikation des Forschungsprozesses [...], zweitens die Erschließung der Konstruktionen des Erfahrungswissens, das für die Alltagspraxis der Erforschten konstitutiv ist" (HINZKE 2018, S.164). Die Erschließung der Konstruktionen der Erforschten, in meinem Fall der interviewten Lehrpersonen, fasse ich wie bereits dargelegt als Interpretationsleistung. In meiner Arbeit thematisiere ich dabei den Zusammenhang von Interpretation und Verstehen:

"Gegenstand der mittels Dokumentarischer Methode geleisteten Rekonstruktionen sind in einer ersten Annäherung fremde Sinnzusammenhänge. Es gilt, die den Forscher/innen zunächst nicht vertrauten Konzeptionen und Konstruktionen der untersuchten Akteur/innen forschend, d. h. methodisch kontrolliert, zu verstehen. Ausgangspunkt des Fremdverstehens ist dabei die Grundannahme, dass das Vorliegen eines Verständnisses zwischen Forscher/in auf der einen und den Erforschten auf der anderen Seite alles andere als sicher ist, sich Forscher/in und

Erforschte vielmehr in der Regel fremd sind (vgl. BOHNSACK 1983: 158ff.)" (HINZKE 2018, S.164). [15]

Das damit angesprochene methodisch kontrollierte Fremdverstehen der Forscher/innen ist abzugrenzen von einem unmittelbaren Verstehen, wie es zwischen Personen auftritt, die denselben konjunktiven Erfahrungsraum miteinander teilen: "Eine Person jedoch, die nicht über einen gemeinsamen Erlebniszusammenhang mit dem Erfahrungsraum einer Gruppe verbunden ist, muss Äußerungen der Gruppenmitglieder interpretieren, um sich deren Sinn zu erschließen" (S.168). In Folge dieser Differenzierung komme ich im Methodologie-Kapitel zu der Aussage, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Forscher/innen und Erforschte einen Standort teilen (S.170), und führe an, dass die interviewten Lehrpersonen auf Grund zunehmender unterschiedlicher Standorte wahrscheinlich "jeweils spezifische Erfahrungsaufschichtungen" (S.182f.) aufweisen. [16]

Infolge dieser Ausführungen kann ich die Aussage TWARDELLAs, dass ich "einfach über die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis hinweg[gehe] und [...] wie selbstverständlich mit seinen [also meinen, JHH] Analysen einen Geltungsanspruch [erhebe], demzufolge diese zu einem besseren, einem tieferen, ja, einem objektiven Verständnis des Denkens und Handelns von Lehrpersonen führen" (2019, §16), nicht nachvollziehen. Wie dargelegt verfolge ich nicht das Anliegen, ein objektives Verständnis bzw. einen objektiven Sinn zu rekonstruieren. Stattdessen rekonstruiere ich den Dokumentsinn, d.h. jenen Sinn, der sich aus dem Datenmaterial auf der Grundlage der Aussagen der Interviewten interpretieren lässt. Diese Interpretationsleistung ist, wie aus Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie jede Erkenntnis, standortgebunden und aspekthaft (HINZKE 2018, S.167-170) – Umstände, die ich durch methodengeleitetes Vorgehen und die Interpretation in Gruppen zumindest reflexiv zu kontrollieren versucht habe (S.219f.). Die Standortgebundenheit der Interpretation und damit die Normalitätshorizonte der Interpret/innen lassen sich umso mehr methodisch kontrollieren, je mehr an die Stelle eigener – standortgebundener – Vergleichshorizonte empirische Fallvergleiche treten. Daher kommt der komparativen Analyse in der dokumentarischen Methode und in meiner Arbeit eine entscheidende Bedeutung zu (S.205-207). Der von mir hergestellte Zugang zum Berufsalltag der Lehrpersonen ist dadurch, dass ich forschungsmethodisch geleitet und systematisch den Vergleich mit anderen Fällen suchend agiert habe, ein anderer als der Zugang der befragten Lehrpersonen zu ihrer Praxis. Anders bedeutet aber nicht besser, was ich auch nicht "wie selbstverständlich" (TWARDELLA 2019, §16) annehme, wie mein Verweis darauf zeigt, dass ich mich einer "Hierarchisierung des Besserwissens" (LUHMANN 1990, S.510, zit. nach BOHNSACK 2003, S.558) verwehre:

"Forscher/innen verfügen jedoch über keine höhere, sondern über eine andere Rationalität gegenüber der Rationalität der Erforschten, da sich ihre Beobachterhaltung gegenüber derjenigen der Alltagspraxis unterscheidet: Der Blick wird nicht auf das Was der Konstruktionen – auf die 'im Hier und Jetzt gegebene

Wirklichkeit' (Oevermann 1996: 73) –, sondern auf die Art und Weise gerichtet, wie Wirklichkeit mittels Konstruktionen hergestellt wird (vgl. Bohnsack 2003: 558). Vor diesem Hintergrund gerät in dieser Arbeit nicht die Krise an sich in den Fokus, sondern die Erfahrungsprozesse der Erforschten: 'Die "Welt selbst" oder "die Realität", also das "Was" bleibt unbeobachtbar. Beobachtbar sind lediglich die Prozesse der Herstellung von "Welt" und "Realität", also das "Wie" (Bohnsack 2001: 327)" (HINZKE 2018, S.181f.). [17]

Vor diesem Hintergrund kann ich auch folgender Aussage nicht zustimmen, die TWARDELLA im Zuge der Bewertung meiner Interpretation des Eckfalles Herr Martin tätigt: "Dass stets Entscheidungen getroffen werden müssen, ist zudem keine Norm, sondern ein Faktum (das [...] real gegeben ist)" (2019, §52). Hier werden meines Erachtens keine Wissensbestände der Lehrperson rekonstruiert. Stattdessen wird unter dem Anspruch von Allgemeingültigkeit eine Normalitätsvorstellung an das Interview herangetragen. Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive stellt sich hingegen nicht die Frage nach "Fakten", sondern nach einer Rekonstruktion der Konstruktionen der Erforschten auf der Grundlage einer komparativen Analyse. [18]

## 6. Zur Reanalyse

Die von TWARDELLA dargelegte "Reanalyse" von Ausschnitten meines Datenmaterials – insbesondere des Falles Frau Boyens – erachte ich auf Basis meines Wissens um die objektive Hermeneutik, d.h. innerhalb ihres methodologischen Bezugsrahmens, als plausibel und nachvollziehbar. Gleichwohl sehe ich sie nicht als "Präzisierung" und "Ergänzung" (§19) meiner Interpretation an, sondern als eine andere Perspektive auf das Datenmaterial, die – ebenso wie die meine – einer eigenen Logik der Auseinandersetzung mit einer forschungsmethodischen Vorgehensweise folgt und einer eigenen Standortgebundenheit unterliegt. [19]

In der Wiedergabe meiner Analyse des Falles Frau Boyens reproduziert sich nun die Perspektivendifferenz zwischen TWARDELLA und mir. So resümiert TWARDELLA:

"Diese Arbeit versteht sie [Frau Boyens, JHH] jedoch nicht als eine durch Krisen geprägte, als eine, die sie zu einem ständigen Umdenken und einer Veränderung ihres Handelns veranlasst. Zwar haben die Schüler/innen Probleme und ihre Arbeit ist anstrengend, doch bewältigt sie diese [...] routiniert" (§43). [20]

Diese Interpretation erscheint mir auf Basis der objektiv-hermeneutischen Auswertung durchaus plausibel, doch war es – wie bereits dargelegt – nicht meine Frage, wie die Lehrerin ihre Arbeit "versteht". Stattdessen habe ich aus meiner Perspektive, d.h. mindestens geprägt durch eine Auseinandersetzung mit krisen- und professionstheoretischen sowie methodologischen Ausführungen sowie durch Inter- und Intrafallvergleiche interpretiert, welche Krisenerfahrungen sich in den Aussagen von Frau Boyens dokumentieren. Deshalb finde ich mich in dem Ergebnis, das TWARDELLA mir zuschreibt und das er zum Ausgangspunkt



seiner "Beurteilung" (Überschrift Kap. 6) der Ergebnisse meiner Studie macht, nicht wieder: "Und weil nun beides, die Normen, denen sie sich verpflichtet fühlt, und der Orientierungsrahmen in eine Spannung zueinander gerieten, sehe Frau Boyen [sic!] ihren Tag als durch Krisen geprägt an" (§45). [21]

Im Fallvergleich habe ich herausgearbeitet, dass Frau Boyens eine exemplarische Vertreterin jener Fälle darstellt, die die Spannung zwischen Normen und Orientierungsrahmen, innerhalb derer ich als Ergebnis meiner Interpretation Krisenerfahrungen verorte, auf Basis einer sog. subsumtiv-generalisierenden Beobachtungshaltung bearbeitet (HINZKE 2018, S.230-254, 369-374). Dies führt dazu, dass sie eigenen Krisen – anders etwa als bestimmte Fälle mit einer sog. suchend-erschließenden Beobachtungshaltung – nicht nachspürt, sondern auf vorhandenes Wissen setzt und Routinen folgt. Damit geht einher, dass sich im analysierten Datenmaterial keine Veränderung des Denkens und Handelns dokumentiert – hier stimme ich TWARDELLA (2019, §43) explizit zu. Meine Argumentation besteht jedoch entgegen der Aussage TWARDELLAs – "Von einer 'Diskontinuitätserfahrung' [...] kann bei diesen nicht die Rede sein"; §58 – darin, dass Frau Boyens wie auch die anderen Fälle ihres Typus durchaus immer wieder Krisenerfahrungen im Sinne von Diskontinuitätserfahrungen machen, diese aber nicht ausagiert werden, sondern sozusagen in der anfänglichen Irritation stecken bleiben. Mit COMBE und GEBHARD (2012) ließe sich auch formulieren, dass der Widerstand so groß ist, dass es zu keinem Durchlaufen eines Krisenprozesses kommt, an dessen Ende eine Veränderung des Denkens und Handelns stehen könnte (HINZKE 2018, S.32-46). Die Fälle, bei denen eine subsumtiv-generalisierende Beobachtungshaltung rekonstruiert wurde, verfallen immer wieder schnell in ihre eingespielten Routinen, wodurch die aufbrechende Krisenerfahrung stillgestellt wird – anders als Fälle mit suchend-erschließender Beobachtungshaltung, bei denen die Krisen ausagiert und bearbeitet werden (S.392-403). [22]

## 7. Zur Unterscheidung von Normen und Orientierungsrahmen

Weiterhin am Fall Frau Boyens verbleibend wirft TWARDELLA u.a. folgende Fragen auf:

"Fraglich ist jedoch, warum Letzteres, das Ideal eines störungsfreien Unterrichts, nicht ebenfalls als eine Norm verstanden, sondern behauptet wird, es stelle den 'Orientierungsrahmen' der Lehrerin dar. Ist es nicht so, dass die Lehrerin von sich selbst erwartet, ihr Unterricht möge störungsfrei verlaufen, und dass sie von den Schüler/innen erwartet, nicht den Unterricht zu stören? Warum sieht HINZKE in dieser Erwartung keine Norm, sondern einen Orientierungsrahmen?" (2019, §46). [23]

Meine Antwort hierauf verweist auf die im Arbeitsschritt der reflektierenden Interpretation vollzogene Textsortentrennung (HINZKE 2018, S.204f.). Mit NOHL (2012) und unter Rückgriff auf SCHÜTZE (1987) folge ich dem Ansatz, dass sich Orientierungsrahmen als Ausdruck der performativen Logik bzw. als *Modi Operandi* der Handlungspraxis vor allem aus Erzählungen und Beschreibungen wiederkehrender Handlungsabläufe rekonstruieren lassen. Normen hingegen

basieren als Ausdruck der propositionalen Logik auf kommunikativen Wissensbeständen, wie sie von Erforschten in Argumentationen und Bewertungen expliziert werden können. In der komparativen Analyse, d.h. sowohl im Inter- als auch im Intrafallvergleich – es wurden pro Fall mehrere Interviewpassagen interpretiert, worauf TWARDELLA in seiner Analyse des Falls Frau Boyens nicht eingeht – hat sich dabei meiner Interpretation nach gezeigt, dass Frau Boyens von einer Praxis erzählt und berichtet, in der sie an der Umsetzung eines störungsfreien Unterrichts arbeitet (HINZKE 2018, S.230-254). [24]

Zum Verständnis des Gemeinten scheint es dabei meines Erachtens auch hier bedeutsam, zwischen der Ebene der propositionalen und performativen Logik zu unterscheiden – und diese nicht implizit in eins zu setzen: "Erwartungen und Normen" (TWARDELLA 2019, §58) liegen nach dem Verständnis der praxeologischen Wissenssoziologie, die, wie oben angerissen, nicht primordial aus Theorien, sondern aus der Rekonstruktion der Forschungspraxis generiert wurde (BOHNSACK 1989, 2014), auf der Ebene der propositionalen Logik, sie können damit "Orientierungsschemata" (TWARDELLA 2019, §58) sein. Von dieser Ebene sind Orientierungsrahmen zu trennen, die als Ausdruck der performativen Logik etwas anderes darstellen als die von TWARDELLA ins Feld geführten Deutungsmuster: "Plausibel ist zudem, dasjenige zu rekonstruieren, an dem sich Lehrer/innen orientieren, also ihr Deutungsmuster" (§57). [25]

Während die propositionale Logik als "Logik der Theoriekonstruktion" (BOHNSACK 2017, S.17) auf ein deduktiv-hierarchisches Modell verweist, nach dem Handeln aus Regeln abgeleitet wird, verweist die performative Logik auf eine "Struktur der Praxis mit ihrer wechselseitigen, zirkelhaften, reflexiven oder rekursiven Relation von Teil und Ganzem, Handlung und Kontext" (S.50). Beide, Normen und Orientierungsrahmen, betrachte ich dabei – um die Frage von TWARDELLA (2019, §46) zu beantworten – als primordial kollektive Erfahrungen in dem Sinne, dass sie von Lehrpersonen in (konjunktiven) Erfahrungsräumen erfahren werden. Diese Kollektivität wird zumindest ansatzweise in der entworfenen Typologie abgebildet, in der sich der konjunktive Erfahrungsraum des Unterrichtens andeutet (HINZKE 2018, S.458). [26]

## 8. Abschluss

Trotz dieser vielfältigen Unterschiede in den Perspektiven auf dasselbe Datenmaterial kann ich mich abschließend interessanterweise der von TWARDELLA (2019, §61 & 62) am Ende seines Review Essays aufgemachten Perspektive anschließen. Es könnte in der Tat gewinnbringend sein, würden die erforschten Lehrpersonen in Form von Supervisionen einen Ort finden, um sich reflexiv mit ihrer Praxis, ihren Krisenerfahrungen und auch ihrem Umgang mit etwaigen Schüler/innenkrisen auseinanderzusetzen. In den von mir angezeigten "Implikationen für die Lehrerbildung" (HINZKE 2018, S.473-477) habe ich in dieser Hinsicht vom Potenzial kollegialer Fallbesprechungen geschrieben, welche für Lehrpersonen mit unterschiedlichen Beobachtungshaltungen optimalerweise unterschiedlich strukturiert sein müssten. Dabei würde eine praxeologisch-wissenssoziologische Sichtweise zunächst an den – ganz wesentlich als implizit

verstandenen – Reflexionspotenzialen der Lehrpersonen ansetzen und auch jene Umgangsweisen in ihrer Eigenlogik anerkennen, bei denen Krisen abgedunkelt und von Routinen überdeckt werden. Ein Nachvollzug dieser impliziten Logiken und deren Explikation, d.h. die Explikation impliziten Wissens, in einem ersten Schritt könnte in einem zweiten Schritt – jenem des Nachdenkens über Professionalisierung und Lehrer/innenbildung – dazu beitragen, passende Möglichkeiten der Supervision oder der Fallbesprechung zu finden. [27]

## Literatur

- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 550-570.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich/UTB.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In Kurt H. Wolff (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S.91-154). Berlin: Luchterhand.
- Nohl, Arnd-Michael (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.70-182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Kurseinheit 1*. Hagen: Fernuniversität.
- Twardella, Johannes (2019). Review Essay: Lehrerinnen und Lehrer in der Krise? Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neueren Studie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 27, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3382> [Zugriff: 24. Februar 2020].
- Twardella, Johannes (2020). *Pädagogische Unterrichtsforschung. Empirische Analysen und theoretische Reflexionen*. Frankfurt/M.: Humanities Online.
- Weniger, Erich (2002 [1929]). Theorie und Praxis in der Erziehung. In Gerhard de Haan & Tobias Rülcker (Hrsg.), *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch* (S.155-171). Frankfurt/M.: Peter Lang.

## Zum Autor

Jan-Hendrik HINZKE, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Professionalität von Lehrpersonen und Professionalisierung von Studierenden und Lehrpersonen, forschendes Lernen an Schule und Universität, Nutzung von Forschung durch Lehrpersonen, Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Grundagentheorie und Methodologie der dokumentarischen Methode

Kontakt:

Dr. Jan-Hendrik Hinzke

Universität Bielefeld  
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg  
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

E-Mail: [jan-hendrik.hinzke@uni-bielefeld.de](mailto:jan-hendrik.hinzke@uni-bielefeld.de)

FQS 21(2), Art. 15, Jan-Hendrik Hinzke: Replik auf den Review Essay "Lehrerinnen und Lehrer in der Krise? Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neueren Studie" von Johannes Twardella (FQS, Volume 20, No. 3, Art. 27 – September 2019)

## **Zitation**

Hinzke, Jan-Hendrik (2020). Replik auf den Review Essay "Lehrerinnen und Lehrer in der Krise? Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neueren Studie" von Johannes Twardella (FQS, Volume 20, No. 3, Art. 27 – September 2019) [27 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(2), Art. 15, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.2.3468>.